**Jean-François de Pietro**
Neuchâtel

# Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient

*Der Text zeigt Wege auf, die zwar bescheiden scheinen, sich aber als realistisch erweisen für einen in die Perspektive der Didaktik des Französischen besser integrierten Unterricht der Sprachen. Gleichzeitig wird eine Reflexion entwickelt über den Platz, den in einem sprachintegrativen Curriculum und in einer sprachintegrierenden Didaktik die Einschulungssprache einnehmen müsste; es werden die komplexen und manchmal paradoxen Verbindungen der Didaktik des Französischen mit der Didaktik von Zweitsprachen und von Fremdsprachen aufgezeigt. Zuletzt wird ein Ausblick geboten, der von einer sprachintegrativen Didaktik zu anderen pluralistischen Ansätzen in Richtung einer globalen Spracherziehung führt.*

La didactique intégrée (DI) connait aujourd'hui un essor important, en particulier dans les discours et actions des instances «officielles» (*cf.* Déclaration de la CIIP du 31 janvier 2003, *Sprachenkonzept Schweiz* de la CDIP (1998), organisation de Forums, documents européens divers, etc.)[1]. Comme nous le rappellent toutefois certaines critiques et les difficultés à en concrétiser les principes dans les pratiques de classes (Rezgui, 2008), la mise en place d'une didactique véritablement intégrée des langues soulève encore de très nombreuses questions.
Parmi celles-ci, deux retiendront particulièrement mon attention:

- dans la lignée des contributions de Coste et Merkelbach, je souhaite moi aussi interroger la place de la «langue de scolarisation», en l'occurrence le français, dans le cadre général d'une didactique mieux intégrée des langues;
- dans le but d'ouvrir des perspectives concrètes en vue d'une ouverture de la didactique du français vers les autres langues, enseignées ou non, je proposerai quelques pistes – modestes mais qui me paraissent réalistes – pour la mise en œuvre de démarches que, nous le verrons, j'hésite à ranger sous la dénomination «didactique intégrée», préférant les considérer comme des formes diverses d'*approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier *et al.*, 2007).

Cela me conduira, finalement, à envisager, dans la perspective d'une *éducation langagière globale* (ADEB 2007), l'enseignement des langues en général et du français en particulier à partir de ces *approches plurielles* et à évoquer brièvement le Cadre de référence (CARAP) que nous avons élaboré sous l'égide du Centre européen des langues vivantes (CELV).

### Des relations complexes entre français et DI

Pour diverses raisons, sur lesquelles nous reviendrons, la langue de scolarisation devrait occuper une place importante – peut-être même centrale – dans ce cadre englobant que constituerait la DI. La Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP), dans sa Déclaration de janvier 2003, est d'ailleurs parfaitement claire à ce propos lorsqu'elle appelle à un «*curriculum intégré* commun à l'ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes) [… définissant] la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux» (article 1.3). Dans la foulée, le nouveau *Plan d'études romand*, actuellement en cours d'élaboration, réunit l'ensemble des enseignements de langues dans un seul et même domaine, «Langues», au sein duquel on trouve en particulier un sous-domaine, intitulé «Approches interlinguistiques», qui semble renvoyer de manière privilégiée à la DI et est rattaché principalement au français.
Pourtant, malgré ces engagements parfaitement clairs, on doit faire le triple constat suivant:
(1) Les pratiques allant dans le sens d'une telle didactique intégrée restent apparemment rares dans l'enseignement du français.
(2) Qui plus est, tout semble parfois se passer comme si les enseignants de français ne se sentaient pas concer-

nés, considérant que la DI concerne plutôt l'enseignement des «autres» langues…

(3) Ce sentiment est d'ailleurs renforcé, à l'inverse, par le fait qu'on tend parfois – de manière implicite – à limiter la portée de la DI aux seules langues étrangères, par exemple aux démarches qui caractérisent l'enseignement d'une seconde langue étrangère prenant appui sur la première langue étrangère enseignée.[2]

Une telle orientation, qui reviendrait à restreindre l'extension de la DI aux langues étrangères et à en exclure la langue de scolarisation – en la considérant comme un domaine en soi, «à part», où l'on s'occuperait de littérature, où l'on suivrait des démarches différentes… – doit absolument être rejetée. Elle serait d'ailleurs paradoxale, voire cocasse, lorsqu'on se rappelle, en Suisse du moins, ce que la DI doit à un didacticien d'abord centré, précisément, sur ce qui s'appelait encore à l'époque (pas si lointaine!) la «langue maternelle»[3]. En 1980 déjà, dans son fameux ouvrage *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Roulet écrivait en effet: «Ce qui importe, pour nous, c'est que l'étude de la langue maternelle devienne le lieu privilégié de la découverte des principes qui commandent le système et le fonctionnement de toute langue et de l'acquisition des instruments propres à favoriser cette découverte, ouvrant ainsi la voie à la compréhension et à la maitrise, non seulement de la langue maternelle, mais aussi des langues secondes.» (1980, 117)

L'ambigüité de la place de la langue de scolarisation dans le cadre de la DI peut vraisemblablement s'expliquer de diverses manières. Il y a d'abord un certain nombre de malentendus liés à la définition même de la DI dont on ne sait pas toujours

- si elle vise à intégrer des objectifs? des contenus? des démarches?…
- si tout dans l'enseignement doit être intégré ou seulement certains aspects;
- quels sont les buts de l'intégration? préparer les enseignements ultérieurs? renforcer ceux en cours?…

**Ainsi, le français – en tant que langue de scolarisation, priorité majeure de l'école – est pleinement concerné par un enseignement qu'on peut appeler intégré. Ce qui est en jeu, fondamentalement, c'est une didactique ouverte à la diversité (intra- et inter-), une didactique plurielle du français, qui ne remet nullement en cause ses spécificités mais bénéficie de ces ouvertures vers une pluralité de langues et de codes.**

Il y a ensuite des raisons liées aux traditions didactiques et, corollairement, à la formation reçue par les enseignants de L1. L'enseignement du français apparait très ancré dans une tradition qui lui est propre, assez loin d'une prise en compte quelle qu'elle soit des autres langues…

## Les conditions d'une rencontre… encore à venir

Si l'on souhaite que l'enseignement du français puisse s'ouvrir davantage aux autres langues, enseignées ou non, et trouver sa place dans un curriculum intégré, diverses clarifications doivent par conséquent être apportées. En préalable à toute tentative d'intégration, il importe par exemple de cerner ce qui est (ou peut être) *commun* à l'ensemble des enseignements de langues et ce qui est *spécifique* (et doit le rester!) à chacun d'entre eux. L'enseignement de la langue de scolarisation présente en effet de nombreux traits qui le distinguent des autres enseignements de langues, comme le rappelle clairement – là encore – la *Déclaration* de la CIIP lorsqu'il s'agit de définir la place de chaque langue dans ce curriculum intégré: «L'enseignement du français, langue véhiculaire et de culture du lieu ainsi que langue d'intégration est objet d'une attention particulière tout au long de la scolarité, de l'école enfantine à la fin du cursus de formation de chaque élève.» (2003, Article 2.1.1)

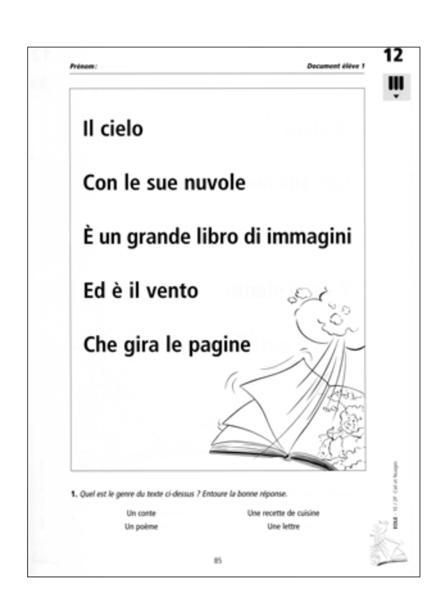
Là où il remplit effectivement ces fonctions de langue *véhiculaire*, *commune*, *intégrative*, *identitaire*…, le français occupe donc une place spéciale et doit faire l'objet d'une attention particulière.[4] Son enseignement suppose en outre des finalités et démarches au moins partiellement spécifiques. Ainsi, si on prend un exemple comme la question des formes verbales, il y a une différence en fait gigantesque entre l'enseignement du français L1 et tous les autres enseignements: dans la L1, en gros, l'élève *connait* les formes[5] alors que, pour quelqu'autre langue que ce soit, il doit les apprendre. Et de cette différence découlent toutes les autres, relatives aux finalités et objectifs (si l'on n'enseigne pas en vue de faire acquérir ces formes verbales, quelle peut être alors le but de l'enseignement?…) ainsi qu'aux démarches.

Mais si l'enseignement du français occupe une place particulière, cela ne doit en aucune façon signifier qu'il doit rester séparé des autres enseignements! Ce sont au contraire ces mêmes caractéristiques qui font que la langue de scolarisation – parce qu'elle est déjà connue et qu'elle en devient le lieu et l'objet de réflexions approfondies – pourrait occuper une place de choix, au cœur de la DI, ou plutôt au croisement des activités, en quelques langues que ce soit, qui y prennent place.

### Des arguments didactiques et des exemples concrets pour une intégration

Bref, s'il faut reconnaitre que la DI peine à s'imposer, à se concrétiser, à convaincre – en particulier chez les enseignants de L1 qui ne voient pas – ou ne veulent parfois pas voir – en quoi *leur* langue est concernée par cette intégration, la perspective opposée, d'enseignements séparés les uns des autres, n'est à l'évidence pas tenable non plus! Les arguments, tant sociolinguistiques que didactiques, ne manquent pas pour démontrer cela. J'aimerais ainsi, en prenant appui sur quelques exemples, évoquer brièvement quelques arguments *didactiques* qui justifient sinon une didactique intégrée du moins une prise en compte, dans l'enseignement du français, des autres langues présentes dans l'*espace plurilingue* de la classe (langues enseignées, langues parlées par les élèves, etc.; Perregaux, 1995).

1. La pluralité – sous forme de variation intra-linguistique (registres sociaux, variétés régionales, etc.) et interlinguistique (marques étymologiques liées aux racines latines et grecques, emprunts) – fait partie intégrante de la langue française. Les élèves devraient par conséquent en acquérir une certaine connaissance, grâce à un enseignement «intégré» qui devrait prendre en compte et thématiser ces diverses variantes.
2. Une des difficultés des élèves, au début des apprentissages, est de séparer le signe de son référent, la langue du monde qu'elle dit. Or, comme le montre l'*éveil aux langues*, le «détour» par d'autres langues facilite la prise de conscience de cette distance et amène les élèves à une attention nécessaire à la forme langagière, au-delà de la transparence apparente de leur langue première (de Pietro, 2004).
3. Comme l'ont remarqué Goethe, Vygotsky et d'autres, la connaissance d'autres langues éclaire d'une façon nouvelle la langue propre. Il est même des cas où la connaissance d'autres langues peut faciliter la maitrise de la langue de l'école. Ainsi, s'il est sensibilisé à cela, un élève connaissant une autre langue romane que le français peut tirer grand profit, pour l'orthographe du français, de ses connaissances dans cette autre langue: s'il ne sait comment orthographier «grand» (*an* ou *en*?), «vent» (*an* ou *en*?), il lui suffit en effet d'aller voir comment le mot se prononce dans cette autre langue pour avoir la solution!
L'activité *Ciel et nuages*, dans les moyens d'enseignement EOLE utilisés en Suisse romande (Perregaux *et al.* [Dirs], 2003), exploite précisément cette propriété des autres langues romanes qui n'ont pas nasalisé la voyelle de ces mots mais conservent la suite voyelle (non nasale) + consonne nasale[6].


Prénom: Document élève 1
12

Il cielo
Con le sue nuvole
È un grande libro di immagini
Ed è il vento
Che gira le pagine

1. Quel est le genre du texte ci-dessus ? Entoure la bonne réponse.
Un conte — Une recette de cuisine
Un poème — Une lettre

85

4. De nombreux apprentissages ne se font qu'une seule fois, d'une certaine manière indépendamment de la langue: la lecture, la connaissance des genres de textes, etc. Il peut alors être intéressant, pour de tels apprentissages, de jouer d'emblée sur plusieurs langues pour faire sentir aux élèves le caractère «translinguistique» de ce qu'ils travaillent. Les moyens EOLE proposent par exemple, dans l'activité *Parlez-vous europanto?*, de réfléchir aux stratégies générales de compréhension mises en œuvre pour aborder un texte multilingue, dont on ne peut à l'évidence comprendre tous les éléments; ou encore, dans l'activité *Le téléphone à ficelle*, qui porte sur la structure du genre de texte «Mode d'emploi», d'observer cette structure et saisir l'aide qu'elle nous apporte pour un premier accès au texte – dans quelque langue voire quelque système d'écriture que ce soit[7].


Document élève 3
11

الهاتف بالخيط

الأدوات
علبتان للتصبير فارغتان
مسمار
مطرقة
خيط طويل

الخطوة المتبعة
١- نعمل ثقبا صغيرا داخل العلب في الوسط بالمسمار والمطرقة
٢- نمرر الخيط من الثقب
٣- نعمل عدة عقد في العلب
٤- نمسك العلب والخيط ممدود
٥- يمكننا أن نهتف

79

5. Le français, langue de scolarisation, est présent partout, dans l'enseignement de toutes les matières, et devrait – dans un enseignement intégré langue-discipline – faire l'objet d'une attention permanente. Autrement dit, chaque discipline suppose par exemple une langue de spécialité (vocabulaire) et des genres textuels partiellement spécifiques (la description en géographie, la démonstration en math et en sciences…) et est en même temps un enseignement de langue. Cela n'est pas nouveau! Mais il importe aujourd'hui de concrétiser davantage une telle affirmation et de

montrer aux enseignants ce qu'ils pourraient / devraient faire.

6. A l'opposé de certaines affirmations de l'époque structuraliste, qui voulaient bannir tout recours à la L1 dans l'enseignement / apprentissage des L2, l'appui sur le connu – donc sur la L1 – pour aborder ce qui est nouveau, inconnu, reste le plus souvent inévitable… et n'est pas nécessairement néfaste[8]. Ainsi, l'apprentissage de l'allemand pourrait gagner à ce que l'enseignement du français prépare en quelque sorte le terrain, par exemple pour aider les élèves à entrer dans des domaines «problématiques» tels que l'existence de cas[9], la variabilité du genre des noms et l'existence d'un genre neutre (*cf.* activités EOLE *Fruits et légumes en tous genres*, *Et pourquoi pas la soleil et le lune?*), etc. L'ouvrage de Roulet (1980) présente divers exemples à ce propos, par exemple autour des multiples valeurs de la préposition *de* et des formes qui leur correspondent en allemand. De même, et dans un mouvement inverse de celui que nous évoquions dans notre 3e argument ci-avant (*cf.* note 6), Audin (2005) propose des activités réflexives sur les valeurs des formes verbales du français afin de préparer l'apprentissage des formes verbales anglaises.
7. On pourrait évoquer encore, ici, toutes les possibilités de traduction, de médiations entre codes divers, qu'il s'agisse de registres différents, de langues différentes, de sens différents (ouïe, vue, toucher…). L'activité EOLE *Paroles en actes* ouvre une voie dans cette direction en faisant découvrir à des élèves de 9-10 ans la langue des signes et – parallèlement à l'apprentissage des types et formes de phase en français – la manière dont celle-ci exprime par le geste des catégories grammaticales comme la négation ou l'interrogation.

**L'intégration pour une éducation langagière globale**

Ainsi, on le voit, le français – en tant que langue de scolarisation, priorité majeure de l'école – est pleinement concerné par un enseignement qu'on peut appeler *intégré*. Ce qui est en jeu, fondamentalement, c'est une didactique *ouverte à la diversité* (intra- et inter-), une didactique *plurielle* du français, qui ne remet nullement en cause ses spécificités mais bénéficie de ces ouvertures vers une pluralité de langues et de codes.

Autrement dit, on est ici dans une didactique du français, mais aussi dans une didactique du sens, du langage – ou, plutôt, DES langages et DES langues. Dans un document intitulé *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, dans lequel un poids important est toutefois octroyé à la langue de scolarisation, l'association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue (ADEB) parle à ce propos d'*éducation langagière globale*[10].

Au-delà des discussions terminologiques, l'important, ici, c'est qu'on est bien dans un enseignement décloisonné, et qui gagne à l'être sans perdre son âme. C'est d'abord une question d'attitude générale: ne pas enseigner une langue contre les autres, en ignorance des autres langues et des autres disciplines. Comme le dit si bien Glissant (1993), «[…]C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache.»

L'approche est peut-être plus modeste que ce qu'on pourrait attendre suite aux injonctions des instances officielles. Mais l'enseignement de la langue de scolarisation, nous l'avons vu, est à de maints égards différent de l'enseignement des autres langues quant à certaines de ses finalités, certaines des méthodes à mettre en œuvre (pour les aspects réflexifs par exemple), certains de ses contenus (place de la littérature par exemple)… Tout ne peut donc – et ne doit – être intégré. Cependant, l'ouverture ne doit jamais être exclue – et, comme nous l'avons vu, elle peut souvent s'avérer bénéfique, pour le français, pour les autres langues enseignées et pour les autres disciplines scolaires.

**De la didactique intégrée aux approches plurielles**

Partant d'une interrogation sur la place de la langue de scolarisation dans la DI, nous avons vu que diverses «langues» devaient finalement être prises en compte:

- le français, bien sûr, mais aussi ses diverses variétés «internes» (dialectes, sociolectes…),
- les langues enseignées à l'école (allemand, anglais, mais aussi les langues anciennes: *cf.* Kolde ici-même),
- les langues parlées comme langue première par certains élèves,
- d'autres langues encore, si elles permettent d'aider les élèves à mieux comprendre ou maitriser une question traitée par ailleurs, voire encore d'autres systèmes de signes, d'autres modes de communication…

Il semble bien, cependant, que l'idée même d'intégration n'a pas exactement le même sens dans tous ces cas. La DI en tant que terme générique, les couvrant tous, correspond plutôt, selon moi, à une idée, un mouvement, soulignant une volonté de viser par diverses approches, à travers les différents enseignements de langues, voire des disciplines dites «non linguistiques» (Cavalli, 2008), une éducation langagière globale, à vocation plurilingue, plurielle.

Dans le projet européen CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des*

*cultures*)[11], actuellement en cours et visant à élaborer un cadre de référence, complémentaire au CECR (Conseil de l'Europe, 2001), qui soit cependant centré non plus sur les compétences spécifiques dans chacune des langues mais sur des compétences et ressources qui matérialisent précisément ce qui dans la compétence langagière n'est pas spécifique à l'une ou l'autre langue, nous avons été amenés à distinguer différentes approches «plurielles», c'est-à-dire des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage impliquant à la fois *plusieurs* (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler *singulières* dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est *une* langue ou *une* culture particulière, prise isolément.
La DI constitue à l'évidence une telle approche plurielle. Mais, dans le cadre élaboré pour le projet, elle n'en est qu'une parmi celles actuellement retenues, qui sont – pour ce qui concerne les langues[12] – au nombre de trois[13]: l'*éveil aux langues* (Babylonia 1999; Candelier [Dir.], 2003; Perregaux *et al.* [Dirs], 2003; Kervran [Coord.], 2006), l'*intercompréhension entre langues voisines* (Dabène, 2002; Meissner *et al.,* 2007; Euromania: http://www.euromania.eu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1) et, donc, la *didactique intégrée*, que nous définissons comme visant à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre *limité* de langues, celles dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire, le but étant alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (L1-L2, L2-L3, L1-L3…; ces appuis pouvant aussi se manifester en retour).
Toutes ces approches, plurielles, nous semblent donc constituer des voies privilégiées pour travailler des ressources souvent négligées dans le CECR et qui portent non sur des compétences spécifiques dans les diverses langues mais sur ces aspects «complexes», «composites», trans- ou interlinguistiques, qui sont eux aussi constitutifs de la compétence plurilingue telle qu'elle est définie dans le CECR: «On désignera par *compétence plurilingue et pluriculturelle* la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maitrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.» (2001: 129). Voici, à titre d'illustration, quelques exemples de ces ressources qui gagnent à être travaillées par des approches plurielles, voire qui ne peuvent être abordées qu'ainsi:

- Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites «de parenté» / savoir qu'il existe des «familles» de langues (Connaitre quelques familles de langues et quelques langues qui en font partie).
- Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre les langues à partir de l'observation / l'analyse / l'identification / le repérage de certains de leurs éléments.
- Savoir comparer les rapports phoniegraphie entre les langues.
- Savoir comparer des structures de phrases entre langues différentes.
- Savoir établir des régularités grammaticales en langue non familière sur la base de régularités grammaticales en langue familière.
- Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue.
- Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour développer ses connaissances et compétences dans cette même langue (sur la base de démarches de comparaison intralangue, d'induction, de déduction ...).
- Savoir s'approprier un système de correspondances et de non-correspondances entre les langues que l'on connait à des degrés divers.
- Etc.

(*cf.* http://carap.ecml.at/Network/Outil/tabid/1358/language/fr-FR/Default.aspx)

Le travail autour de ces approches se poursuit actuellement par l'élaboration d'une «banque de matériaux didactiques», recueillis dans divers contextes et à diverses sources, relevant de ces approches plurielles et liés aux ressources qu'ils permettent de travailler. L'ensemble formé par le *Cadre* et la *banque de matériaux* devrait donc permettre de concrétiser – dans les curricula, les moyens d'enseignement, la formation… – les aspects complexes, composites de la compétence plurilingue, qu'il est si difficile de toucher au moyen d'approches traditionnelles, spécifiques, et pour lesquels la DI, comme les autres approches plurielles, apparaissent irremplaçables.
La DI n'est donc peut-être pas la clé de voute de tout l'enseignement des langues, mais elle a pleinement sa place au sein des approches plurielles – chacune partiellement spécifique et qui toutes ensembles concourent à l'éducation plurilingue prônée par le Conseil de l'Europe (2003), à une éducation langagière globale.

**Retour au français**
Ainsi, dans une conception à la fois élargie (aux autres approches plurielles dont, selon nous, elle relève) et plus modeste (tout ne peut et ne doit être intégré), la DI doit résolument prendre place dans la didactique du français langue de scolarisation, comme les autres approches plurielles, au service d'une éducation langagière globale,

ouverte à la diversité et orientée vers une compétence plurilingue, complexe, composite – sans toutefois que la discipline *français* n'y perde les caractéristiques qui font sa spécificité (lieu privilégié de la réflexion métalinguistique, orientation communicative et centration sur les textes, place de la littérature, etc.). Si l'on reste modeste, tout en étant conscient des buts poursuivis, les occasions de telles ouvertures sont alors nombreuses. Nous en avons vu quelques exemples. Il y en aurait bien d'autres encore: pourquoi les élèves, lors de la réalisation d'une séquence didactique sur le débat (Dolz *et al.* [Dirs], 2001), par exemple, n'utiliseraient pas des documents en allemand ou en anglais pour se documenter sur l'objet de la polémique? Pourquoi, dans l'enseignement du vocabulaire, ne pas suivre le parcours des mots à travers les langues (de Pietro, 2008b)?[14]

Au terme de cet examen, les quatre principes suivants pourraient finalement être retenus:

1. La finalité globale de l'enseignement des langues à l'école est une éducation langagière globale, plurilingue, incluant le développement d'une compétence plurielle qui consiste à être capable de «fonctionner» (travailler, communiquer…) adéquatement et (relativement) consciemment dans un environnement complexe, pluriel (en termes de langues, mais aussi de modes d'expression: genres textuels, canaux (multicanalité), etc.), et le développement d'une conscience plurielle, fondée sur des connaissances et des attitudes.
2. L'ensemble des enseignements prennent place dans une conception didactique intégrée qui situe chaque enseignement par rapport aux autres enseignements et favorise les ponts, les mises en relation entre les enseignements.
3. Chaque enseignement de langue est pris ainsi dans une dialectique entre des moments d'approches spécifiques, singulières (travail dans la langue, communication et réflexion) et des moments d'approches plurielles (travail dans/avec plusieurs langues et/ou cultures).
4. La langue de scolarisation – langue commune, langue locale, qui n'est pas nécessairement, loin s'en faut, la langue maternelle de tous les élèves – occupe dans ce contexte une place privilégiée: elle est en quelque sorte au centre du dispositif, comme un carrefour au croisement de toutes les langues.

Pour qu'une telle didactique puisse véritablement se développer, il faut certes des *Déclarations* politiques fortes, un nouveau *Plan d'études* qui tienne compte de ces ouvertures, mais aussi une formation des enseignants adaptée et – également pour la langue de scolarisation – des matériaux didactiques (voire des moyens d'enseignement) qui aident les enseignants dans la mise en œuvre d'activités intégrant la pluralité, intra- et interlinguistique[15].

La Suisse alémanique – en particulier avec le projet *Passepartout* mais aussi grâce à l'édition de moyens d'enseignement fondés sur une perspective intégrée et plurielle (*cf. envol*…) – s'est donné les moyens d'une telle politique. Dans le monde francophone, il existe certes des ouvrages et supports didactiques qui vont dans cette direction (*cf.* EOLE, Euromania…) mais ils restent relativement marginaux, ne constituant jamais le moyen de base d'un enseignement. A la Suisse romande, par conséquent, de suivre l'exemple, au-delà des déclarations d'intention.



*Bandiere di preghiera tibetane.*

## Notes

[1] *Cf.* Introduction et Coste, ici même.

[2] En se rapprochant alors d'une «Tertiärsprachendidaktik», ainsi que le mentionne Brohy (2008: 10) lorsqu'elle évoque la polysémie du terme.

[3] Notion qui ne fait plus guère sens dans le contexte scolaire d'aujourd'hui… *Cf.* de Pietro, 2001.

[4] Entre autre, il est lui-même à la fois *objet* et *moyen* d'enseignement – ce qui nous ramène d'ailleurs à une autre forme d'intégration, à prendre en compte également, entre langues et disciplines non linguistiques. Voir à ce propos Cavalli, 2008.

[5] Il s'agit certes là d'une simplification. Il faudrait distinguer entre l'oral et l'écrit, séparer les formes usuelles de celles qui relèvent de temps

tels que le subjonctif passé, nuancer selon le type d'élèves… Mais ces nuances ne changent pas fondamentalement l'argument.

[6] De la même manière, la découverte et l'apprentissage des formes en –ing de l'anglais peut aider à une meilleure compréhension du système verbal du français, de ses valeurs aspectuelles en particulier.

[7] Voir également Balsiger, Bétrix Köhler & Panchout-Dubois, à paraitre, et Balsiger ici-même.

[8] «Dans cette perspective, les rapports entre l'étude de la langue maternelle et l'enseignement des langues secondes apparaissent sous un jour nouveau. La langue maternelle ne constitue plus, comme pour les partisans d'une approche structuraliste de l'enseignement des langues secondes, une source fâcheuse d'interférences, qu'il faut neutraliser par tous les moyens (refus de la comparaison explicite, de la traduction, etc.). Elle peut devenir au contraire un auxiliaire précieux de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il faut, pour cela, concevoir l'étude de la langue maternelle à l'école comme une occasion privilégiée pour saisir intuitivement et expérimentalement les principes fondamentaux de structure et de fonctionnement d'une langue en général et acquérir ainsi progressivement des connaissances qui faciliteront l'approche et l'acquisition de la structure et du fonctionnement de langues secondes.» (Roulet, 1980: 26-27). Voir également Castellotti, 2001.

[9] En français, les pronoms dits clitiques ou atones (*me, te, le*…) ne constituent-ils pas, précisément, des survivances de telles formes casuelles?

[10] Document évoqué également par D. Coste, ici-même. *Cf*. www.adeb.asso.fr.

[11] Réalisé sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes (CELV), ce projet est coordonné par M. Candelier (Université du Mans), assisté par Raymond Facciol (Malte), Ildikó Lőrincz (Hongrie), Xavier Pascual (Espagne) et le soussigné pour la Suisse; il inclut des représentants de nombreux pays européens. *Cf*. http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx

[12] Le Cadre, en effet, concerne les langues mais aussi les cultures et, par conséquent, également ce que nous regroupons sous la dénomination «approches interculturelles». Il serait souhaitable, toutefois, là aussi, de distinguer diverses approches selon la manière dont elles appréhendent la pluralité culturelle et les buts qu'elles poursuivent.

[13] D'autres approches devraient vraisemblablement encore être prises en compte: enseignement intégré langue-discipline, traduction, stratégies exolingues, etc. A propos de ces approches, voir également de Pietro, 2008a.

[14] Voir aussi, bien sûr, toutes les contributions de H. Weber dans Babylonia!

[15] «Les moyens d'enseignement intègrent des éléments permettant d'établir des ponts avec les autres langues et d'instaurer les bases d'une didactique intégrée» (*Déclaration de la CIIP*, 2003, article 13).

## Bibliographie


ADEB (2007). *Vers une éducation langagière globale. Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Brochure éditée suite à un colloque organisé par l'ADEB les 28 et 29 août 2007 à l'Université de Tours. www.adeb.asso.fr

Audin, L. (2005). *Enseigner l'anglais de l'école au collège – Comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*. Paris: Hatier.

Babylonia 2 (1999). *S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaziun plurilingua* (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).

Balsiger, C., Bétrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (à paraitre). *Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde: des activités et quelques résultats autour des tris de textes*. Actes du congrès EDILIC de Barcelone.

Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues: évolution et définitions. *Babylonia* 1, 9-11.

Candelier, M. [Dir.] (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck – Duculot.

Candelier, M. [Dir.] Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., avec le concours de Muriel Molinié (2007). *A travers les langues et les cultures - CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Rapport, Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes.

Castellotti, V. (2001). *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

Cavalli, M. (2008). Didactiques intégrées et approches plurielles. *Babylonia* 1, 15-19.

CDIP (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Rapport d'un groupe d'experts, Berne.

Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. http://www.ciip.ch/pages/activites/Langues/fichiers/decla_langues.pdf

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris: Didier. Disponible en ligne: http://www.coe.int.

Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension, *Babylonia 2*, 14-16.

de Pietro, J.-F. (2001). Le français: langue maternelle ou langue première? *L'Educateur 4*, 6-8.

de Pietro, J.-F. (2004). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères 28*, 161-185.

de Pietro, J.-F. (2008a). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa. In Conti, V. & Grin, F. [Dirs], *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 197-226 ). Chêne-Bourg: Editions Médecine et Hygiène – Georg.

de Pietro, J.-F. (2008b). Dépasser les listes de mots… pour s'intéresser aux mots. *Babylonia* 4, 16-21.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. [Eds] (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles: De Boeck (3 volumes).

Glissant, E. (1993). Entretien avec L Gauvin (Montréal). *Littératures, 12*. Strasbourg: Edition spéciale du Carrefour des littératures européennes.

Kervran, M. [Coord.] (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. Rennes: CRDP de Bretagne, 2 volumes (vol. 1: Cycle 2; vol. II: Cycle 3).

Meissner F.-J. *et al*. (2004). *EuroComRom – les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker Verlag.

Perregaux, Ch. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil* 11, 125-139.

Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir.] (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP/SG (2 volumes + brochure d'accompagnement) (Auteures des activités: Claudine Balsiger, Claudia Berger, Janine Dufour, Lise Gremion, Danièle de Pietro, Elisabeth Zurbriggen).

Rezgui, S. (2008). Introduction. *Babylonia* 1, 6-8.

Roulet E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier/CREDIF.



## Jean-François de Pietro

est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel). Ses principales recherches portent sur l'enseignement de l'oral, sur les représentations langagières des élèves et, depuis quelques années, sur l'élaboration d'activités et l'évaluation des effets des démarches d'éveil aux langues, à travers les projets «Education et ouverture aux langues à l'école» (EOLE, Suisse) et «Eveil aux langues à l'école primaire» (EVLANG, projet européen), ainsi que l'élaboration du CARAP.